

## CAMPUS DIDÁCTICO PROFESIONAL: UN MODELO DE EXPERIENCIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA FUERA DEL AULA ORDINARIA Y DENTRO DEL ÁMBITO PROFESIONAL

Esther Robles Sastre  
[esrobles@ucjc.edu](mailto:esrobles@ucjc.edu)  
Universidad Camilo José Cela

Presentación A. Caballero García  
[pcaballero@ucjc.edu](mailto:pcaballero@ucjc.edu)  
Universidad Camilo José Cela

### RESUMEN

En el marco de la investigación en acción, y tomando como objetivo básico la integración del currículo universitario en el campo del desempeño profesional, desarrollamos un estudio en la Titulación de Magisterio de Educación Infantil, durante el curso académico 2008-2009, que implicó a estudiantes, profesores, mentores de prácticas y directores de centros de práctica educativa. Empleamos cuestionarios como instrumentos básicos de medida y, como procedimiento de recogida de datos y cambio educativo, la técnica de la espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis, 1988). Los resultados demuestran la viabilidad del modelo formativo desarrollado “Campus Didáctico Profesional” y el grado de satisfacción de todos los implicados la experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior, innovación educativa, formación inicial del maestro, currículo universitario, competencias profesionales.

### ABSTRACT

Within the frame of action research, we take as our basic objective, the integration of university curriculum in the field of professional development and we present a study that belongs to the course of “Magisterio en Educación Infantil” (Infant school teaching degree), during the academic year 2008/9. These students, teachers, practicum supervisors, and Heads of educational institutions involved in the research used a series of questionnaires as basic measuring instruments, as a procedure of data collection as an educational change, and also the self reflexive spiral technique (Carr and Kemmis, 1988). Results show the feasibility of the formative model developed, the “campus didáctico profesional” (professional didactic platform) and the degree of satisfaction among all those involved in the project.

**KEY WORDS:** European Space for Higher Education, educational innovation, teacher education, high school curriculum, professional competences

## INTRODUCCIÓN

El modelo de organización, curricular y metodológico de la enseñanza tradicional en la Universidad, ya no responde ni a las necesidades del profesor de hoy, ni a las nuevas exigencias de la sociedad. Anclado en estructuras rigurosas y estrictas, repetidas de generación en generación, el sistema actual es incapaz de dar respuesta al nuevo modelo de sociedad en proceso acelerado y permanente de evolución (Robles, 2010; Robles y Caballero, 2010).

El punto de partida para la reforma que defiende el EEES será comprender las necesidades actuales y aventurarse a definir las del futuro. Hay que crear nuevos modelos, al mismo ritmo que cambian las exigencias sociales.

En el plano pedagógico no se puede seguir enseñando con métodos de ayer a los hombres y mujeres de mañana. Se impone un cambio de paradigma. En el ámbito del proceso educativo hay que cambiar el punto de mira, que ahora se sitúa en la enseñanza y en el profesor, para emplazarlo en el aprendizaje y en el alumno que aprende.

Este giro exige modificar el concepto de educación superior, desde la propia arquitectura de los edificios, la disposición y el mobiliario de las aulas, hasta potenciar el trabajo en equipo de los profesores, pasando del aprendizaje memorístico e inerte al significativo y creativo, y generando en el alumno el deseo de aprender a lo largo de toda su vida.

Enseñar a aprender y enseñar a hacer, deben ser los ejes del nuevo sistema. Por supuesto, haciendo uso de las tecnologías, no simplemente disponiendo de ellas como instrumentos, sino haciendo compatibles y complementarias, que no excluyentes, la enseñanza presencial y la virtual.

El aprendizaje ya no puede continuar siendo una etapa de la vida, sino un continuo a lo largo de la existencia: es una necesidad que debe estructurarse para que alcance a todos los individuos, a los que como finalidad última de la educación hay que acompañar para que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades potenciales.

Se puede y se debe mejorar la educación superior. Pero hay que atreverse a cambiar el paradigma tradicional obsoleto por otro que responda a las necesidades y exigencias de los estudiantes y de la sociedad en el siglo XXI (Segovia, 2009).

Los principios pedagógicos, metodológicos y de organización del EEES plantean para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos, un aumento de las enseñanzas prácticas en el currículum universitario, así como una mayor aproximación al mundo laboral, para alcanzar los objetivos de una formación realmente eficaz, completa y basada en competencias.

Este es el motivo que nos lleva a pensar en la conveniencia de organizar un nuevo currículum universitario que se pueda realizar parcial y gradualmente en el ámbito profesional, en nuestro caso, en el contexto escolar.

Con el convencimiento de que es necesario romper los moldes en los que se desarrolla la actividad universitaria, hemos llegado a la definición de un Modelo Integral que, aplicado inicialmente a la titulación de Educación Infantil, puede ser adaptado a cualquier titulación universitaria.

Creemos que el modelo pone de manifiesto que un paradigma centrado en el alumno y en alcanzar las competencias que requerirá para desempeñar su profesión futura, favorece las condiciones de aprendizaje y, por tanto se acomoda mejor a las expectativas de alumnos y profesores.

Los últimos avances en investigación consideran que una de las carencias básicas en la formación de los futuros maestros es la falta de implicación en el mundo laboral y, por consiguiente, el deficiente conocimiento adquirido mediante la práctica.

Campus Didáctico Profesional (CDP) nació en junio de 2007 como una experiencia educativa que intentaba demostrar que esta formación práctica es posible y necesaria para los presentes y futuros profesionales de la educación. Se concibió como la puesta en marcha de un nuevo modelo de formación para las Titulaciones de Magisterio en la Universidad Camilo José Cela (UCJC), base para los nuevos diseños de grado de Maestro. Su objetivo fue responder a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), potenciando la integración del currículo universitario en el campo del desempeño profesional. Con este fin, se organizó que los alumnos de Magisterio desarrollaran asignaturas académicas en el centro educativo y que los profesores en ejercicio colaboraran en la docencia universitaria.

Siguiendo las recomendaciones de Elliot (1990), empleamos la metodología de la investigación en acción, planteada por primera vez por Kurt Lewin en 1946, propia de un enfoque crítico de la investigación educativa. Nuestro objetivo fue conocer los efectos de esta inmersión en la práctica profesional de todos los implicados. Utilizamos la espiral autorreflexiva, propuesta por Carr y Kemmis (1988), con procesos sucesivos de reflexión-planificación-acción-evaluación, como técnica de recogida de información para el cambio y la mejora educativa. El resultado de esta experiencia constituye la base del trabajo que presentamos a continuación.

## OBJETIVOS

El **objetivo general** del estudio fue conocer las expectativas de profesores, alumnos, tutores y directores de centros educativos, respecto del CDP, antes de iniciar la experiencia práctica y su valoración después de haberlo experimentado.

Este objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar las valoraciones que los alumnos hacen respecto de su experiencia del CDP, y comprobar si existen diferencias significativas, por grupo (1º, 2º y 3º de Magisterio de Educación Infantil) y por momento (antes y después de haberlo experimentado).
- Conocer la experiencia personal que los profesores tutores del centro tuvieron del CDP y valorar su grado de satisfacción después de haberlo experimentado.

- Analizar la repercusión del proyecto CDP en la actividad diaria del centro, en el profesorado, los alumnos y las familias.

## **DESARROLLO**

### ***Participantes***

La experiencia se desarrolló durante el curso académico 2008-2009. Los sujetos de nuestra investigación se eligieron mediante un muestreo no probabilístico intencional u opinático. La muestra la constituyeron 7 profesores y 35 alumnos de primero, segundo y tercer cursos de la Titulación de Magisterio de Educación Infantil, 3 directores de centros educativos y 4 profesores tutores que participaron en nuestra experiencia de CPD.

### ***Instrumentos***

Se emplearon 4 cuestionarios diseñados ad hoc para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación: dos para alumnos, que se administraron antes y después de esta realización práctica, destinados a recoger información de las aportaciones del CDP a las titulaciones de Magisterio, indicando en qué grado creían que podía influir el nuevo modelo de prácticas en el desarrollo de sus competencias; y otros dos cuestionarios, uno para profesores y tutores del Prácticum y otro para directores de centro educativo, que se administraron una vez finalizada la experiencia educativa, con el fin de conocer sus opiniones respecto de las aportaciones de la experiencia en el centro, a los alumnos en prácticas, a los alumnos del aula y a sus familias, y sus sugerencias de mejora y recomendaciones para cursos sucesivos.

### ***Procedimiento:***

La fase del CDP se llevó a cabo en tres centros privados de la Comunidad de Madrid, que aceptaron implicarse en la experiencia pedagógica de manera voluntaria. Con la colaboración de los directores del centro y los coordinadores de ciclo, y de acuerdo al perfil establecido, se seleccionaron los 4 profesores formadores y los 3 tutores de prácticum necesarios para el desarrollo de nuestra propuesta. Se les dio una formación específica en el modelo integral diseñado para la formación de los futuros maestros.

Nada más comenzar el curso académico, se informó a los alumnos de Magisterio de Educación Infantil de la incorporación del modelo CDP a sus clases ordinarias. Resueltas las resistencias iniciales al cambio (relacionadas fundamentalmente con las molestias que les ocasionaban los traslados a los diferentes colegios seleccionados, su actitud acomodaticia y la falta de cultura de esfuerzo), los alumnos aceptaron su participación en el proceso y nos dieron sus primeras impresiones sobre la experiencia, contestando a un cuestionario diseñado con este propósito.

Entre los meses de febrero y mayo comenzó una fase esencial del CDP: la realización del Prácticum en los colegios, compaginado con el desarrollo de 4 asignaturas más del currículum universitario del maestro de educación infantil, a las que se les dio un carácter modular.

En esta fase entró en juego el objetivo básico del CDP: la adquisición de competencias profesionales por parte de los alumnos y la adquisición de competencias formativas de carácter superior por parte de los profesores SEK participantes en el proyecto.

De la realización adecuada de este periodo dependía en gran medida el éxito y la continuidad del CDP en las nuevas titulaciones de Grado de Magisterio que ofreciera la Universidad y el que se realizara más de un curso en el contexto profesional: 4º curso completo y los Prácticum de los cursos 1º, 2º y 3º, acompañados de determinados módulos y materias de formación básica y didáctico-disciplinar.

Para la consecución de estos objetivos y el logro de las competencias precisadas en cada curso, fue imprescindible la máxima colaboración de la dirección de los colegios en la organización del centro, recepción de los alumnos, la asignación de los tutores, seguimiento y evaluación del programa.

Finalizada la estancia en los centros, se procedió a una nueva recogida de información de evaluación de los resultados de la experiencia, en la que recogimos testimonios de todos los participantes (profesores, alumnos, tutores y directores de centro educativo).

Este período de conocimiento profesional por parte de los alumnos culminó con la defensa pública, ante un tribunal académico, de la experiencia vivida y las competencias adquiridas.

### **Análisis de datos**

Calculamos medias y desviaciones típicas, totales y por grupo, para describir de manera general las opiniones de los alumnos respecto de las aportaciones del CPD a su formación como maestros. La prueba H de Kruskal Wallis para k muestras independientes se realizó para analizar las expectativas de los tres grupos de alumnos (primero, segundo y tercer cursos) relacionadas con las competencias, antes de la realización de su periodo de prácticas.

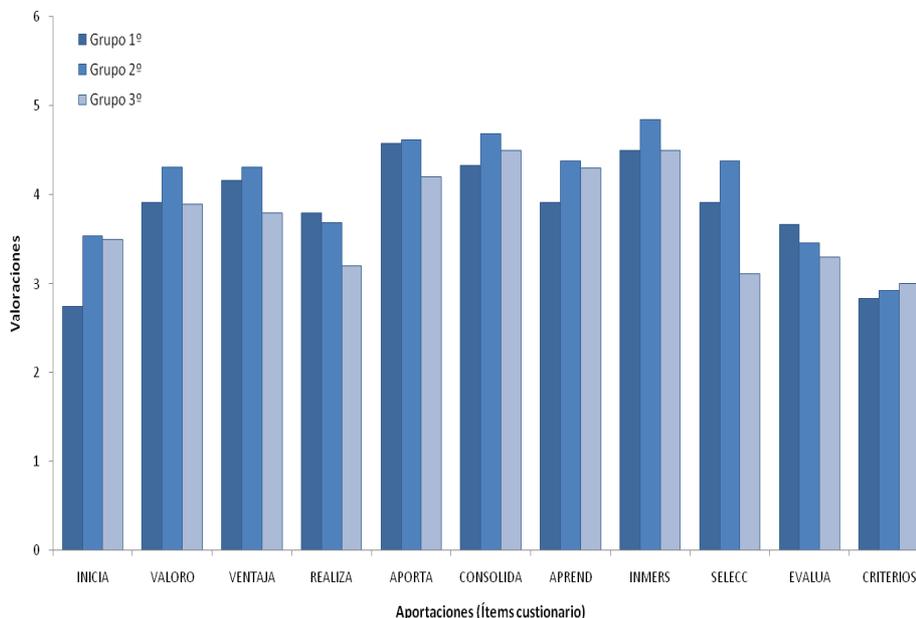
Se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el fin de comprobar las diferencias existentes entre las respuestas dadas por los alumnos en los periodos anterior y posterior a la realización del Prácticum.

Finalmente, para comprobar si existían diferencias significativas en los periodos anterior y posterior a las prácticas en los centros, entre los grupos de 1º, 2º y 3º, se utilizó, en primera instancia, la prueba H de Kruskal Wallis (H) para k muestras independientes y, con aquellas variables que resultaron significativas, se hicieron contrastes dos a dos mediante la U de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni (significación  $.05/3=.017$ ) en todos los casos.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 18, aceptándose un nivel de confianza igual o superior al 95% y una probabilidad de error igual o inferior al 5%, dependiendo de los casos.

## RESULTADOS

Para conocer si existían diferencias significativas entre las valoraciones medias de los alumnos respecto de las aportaciones del CDP en su formación, se realizó la prueba H-Kruskal Wallis para k muestras independientes. Ésta nos permitió comprobar que sólo existían diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) entre los tres grupos en la variable SELECC. Los alumnos de segundo curso, seguidos de los de 1º y 3º cursos, son los que más valoraron, antes de sus prácticas, que los centros debían seleccionarse en función de sus rasgos innovadores y de la calidad de su sistema educativo, para asegurar el mayor grado de aprendizaje de sus alumnos. En el resto de variables analizadas, los testimonios de los tres cursos (1º, 2º y 3º de Magisterio de Educación Infantil) fueron muy similares, coincidiendo en algunos de los casos, como demuestra la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas calculada (véase figura 1).



*Figura 1. Valoraciones medias los grupos de 1º, 2º y 3º de Magisterio de Educación Infantil respecto de las aportaciones del CDP a su formación*

Cuando quisimos comprobar diferencias de opinión antes y después de la experiencia, las valoraciones que los alumnos hicieron de las aportaciones del CDP a su formación mejoraron, por este orden, en los siguientes aspectos: “Considero una buena iniciativa el desarrollo de determinadas asignaturas, además del Prácticum, en el centro educativo”, “La cercanía del tutor y las reuniones de seguimiento potencian y mejoran las posibilidades de aprendizaje”, “El sistema de evaluación del Prácticum en el Sistema CDP, con reducción de Memoria y presentación oral, favorece el aprendizaje individual y grupal y desarrolla habilidades de comunicación” y “Las orientaciones del tutor me han ayudado a un mejor aprovechamiento de mi periodo de prácticas” .

La prueba U de Mann Whitney para muestras independientes encontró diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) entre los grupos de 1º y 3º, respecto de las variables EXPECTA y APROVE, y entre los grupos de 2º y 3º, respecto de las variables APREND y

APROVE. Estos resultados implicaban que las expectativas de los alumnos de 1º curso, respecto del centro seleccionado y de las orientaciones del tutor, fueron cubiertas con mayor nivel de satisfacción que las de los alumnos de 3º curso. Mientras que las expectativas y el grado de satisfacción de los alumnos de 2º curso de Magisterio de Educación Infantil, fueron mayores que las de los de 3º curso, en aspectos relacionados con la selección del centro, la impartición de asignaturas dentro de él, y el seguimiento del tutor durante el periodo de prácticas (véase figura 2).

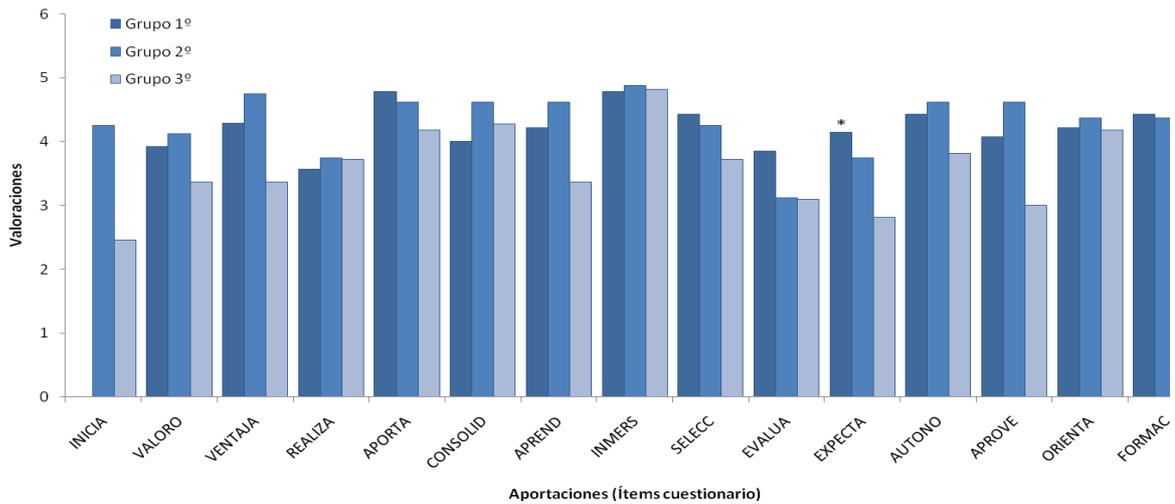


Figura 2. Puntuaciones medias de las aportaciones valoradas por los alumnos de 1º, 2º y 3º después del periodo de prácticas

Cuando evaluamos la percepción de los mentores de prácticum y del equipo docente respecto de las aportaciones del CDP a los alumnos comprobamos que todos (100%) consideran que la experiencia fue muy positiva. El nivel de satisfacción global adoptó un valor medio de 4.29 en una escala de 1-5, que supuso un valor muy cercano al máximo. Profesores y mentores valoraron como puntos fuertes: la integración de los alumnos en el clima de trabajo del centro, la autonomía profesional que desarrollaron a lo largo de experiencia, el trabajo en equipo, la cercanía con el mentor y el apoyo por parte del centro, la mejora en el proceso de evaluación de los niños y la importancia de poder aplicar los conceptos teóricos en el ambiente laboral. Como puntos débiles destacaron los costes en aspectos organizativos del centro, como los horarios, y los problemas generados en los alumnos para compatibilizar su estancia en el centro con la asistencia a clases impartidas en la Universidad.

Los directores también vivieron la experiencia CDP como muy positiva y enriquecedora para alumnos y profesores en ejercicio. Los alumnos aportaron nuevas ideas y apoyaron al profesor en el aula (proyectos de investigación, tareas de lectoescritura, grafomotricidad,...). El CDP apenas afectó a aspectos organizativos (espacios, recursos materiales, horarios...) porque su inclusión en el centro estaba prevista desde el principio. Los coordinadores se identificaron de manera eficaz con el programa. Los profesores participaron activamente en el proyecto. Los niños del aula en la que se realizó la experiencia se vieron apoyados en sus aprendizajes. Las familias también vieron muy positiva la presencia de alumnos de la Universidad en el

centro educativo y consideraron que esto era un rasgo de distinción para ambas instituciones y un elemento de mejora para el centro. Finalmente, todos coincidieron en resaltar, como sugerencias de mejora para el curso siguiente, la necesidad de aumentar el tiempo de estancia en el centro de los alumnos en formación.

## **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

Los datos de nuestro estudio permiten concluir que el Modelo Integral, desarrollado con nuestra filosofía de CDP, basada en la creación de equipo docente, en la reflexión-acción, en el trabajo cooperativo y la capacidad de construcción del aprendizaje por parte del alumno, así como la proyección del currículo a las demandas del mercado laboral, mediante la adquisición de competencias profesionales y la relación directa con la práctica real, se ajusta a las demandas de la convergencia europea, demuestra ser efectivo en las titulaciones de educación y tiene una buena proyección de futuro.

El hecho de que todos los implicados en el proyecto CDP (equipo docente, alumnos, profesores tutores, familias y directores de centro educativo) valoraran como muy positiva la experiencia y los buenos resultados logrados, llenó de satisfacción al equipo de investigación y se convirtió en propósito de continuación y mejora, de cara a la implantación de los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria durante el curso académico 2010-2011.

Para el curso 2009-2010, se proyectó mantener el desarrollo del proyecto en los centros educativos y con los cursos de Magisterio de Educación Infantil con los que se inició la experiencia; así como incrementar el número de profesores tutores participantes y el tiempo de permanencia del alumno en el centro de trabajo.

El rectorado apoyó la experiencia, facilitó su difusión y propició que se hiciera extensible a toda la universidad. Se dieron pasos hacia la formación del profesorado en el modelo y su adaptación a las particularidades de cada titulación, el uso de tecnologías avanzadas de la información y la comunicación, metodologías activas, gestión de grupos, trabajo cooperativo y nuevos sistemas de evaluación.

Transcurridos dos años de esta experiencia, el modelo integral CPD no sólo se ha convertido en una realidad en todos los estudios de Grado y Postgrado adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación, sino que se ha convertido en el eje y la seña de identidad de todos los planes de estudio que se generan en la Universidad en la actualidad.

No fue tarea fácil despertar inquietudes en el profesorado, en el alumnado y en los centros de prácticas colaboradores, y lograr su implicación en un proyecto desconocido y nuevo. Finalizada la experiencia de innovación creemos haber logrado abrir sus mentes ante un nuevo paradigma de funcionamiento, más efectivo y adecuado a las demandas de la sociedad actual y del mercado laboral.

Frente a un paradigma clásico universitario estandarizado, taylorista y fragmentado, el Modelo Integral, forma parte de las teorías curriculares críticas. Incluye contenidos académicos, práctico-profesionales y de investigación, a la vez que aporta un enfoque cooperativo entre alumnos y profesores, que exige una mayor diversificación de

modalidades y actividades de aprendizaje, y combina diferentes posibilidades y recursos. Y, todo ello, solo puede lograrse con el liderazgo y el apoyo de una organización académica flexible, al servicio de la actividad docente que busca la transformación social a partir del cambio educativo.

Con toda esta dinámica, la universidad ya no volverá a ser más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo, como ocurría en siglos pasados. Se está convirtiendo en una organización potente, compleja, demandante y competitiva, que requiere transformaciones continuas y de gran escala (Skilbeck, 2001). La definición de un nuevo paradigma curricular es la mejor inversión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Robles, E. (2010). *Modelo curricular integral para la formación del maestro de educación infantil en el EEES*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Robles, E. y Caballero, P.A. (2010). "Modelo "Campus Didáctico Profesional": Propuesta innovadora para la nueva formación del maestro en el marco del EEES". Comunicación presentada al *I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Duarte, A., Guzmán, M.D., Infante, A., Pardo, A. y Pavón, I. (2005). Actitudes del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual en el proceso de Convergencia Europea. Comunicación presentada al *XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?*. Segovia, del 17-19 de febrero. Consultado el 8 de febrero de 2006, URL: <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m6comu6.doc>.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Consultado el 23 de noviembre de 2009. URL: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/cursos35/ Metodologiasactivas .pdf>
- Gagné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Martínez Mut, B., Fernández March, A., Gros, B. y Romaña Blay, T. (2005). El cambio de cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior. En V. Esteban Chaparría. (Ed.). *El espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 95-163). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad* (6ª Ed.). Madrid: Ediciones La Revista de Occidente.
- Prats, J. (2008). Los sistemas educativos europeos: variedad de caminos para conseguir los mismos objetivos. En: M. A. Sancho Gargallo y M. de Esteban

- Villar. (Dirs.). *Políticas educativas para la cohesión social*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Segovia Olmo, F. (2009). *La huella de un viajero*. Madrid: Gráficos Monterreina.
- Segovia Olmo, F. y Beltrán Llera, J. (1998). *El aula inteligente como nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Valcárcel, M (Coord.) y cols. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior (PROYECTO EA2003-0040)*. Resumen ejecutivo del proyecto realizado en Córdoba, el 17 de noviembre de 2003. Consultado el 9 de febrero de 2006, URL: [www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)

## **CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE**

Después de dos años en los que Bolonia está en nuestras aulas, ¿El acercamiento Universidad al mundo de la empresa es una realidad o sigue siendo una quimera?, ¿Cómo se puede abordar el conocimiento de la cultura profesional del maestro sin salir del aula?, ¿Es posible enfocar los estudios de maestro como se organizan los estudios de medicina, con un período teórico y otro práctico-clínico?, ¿Conseguirán las dificultades organizativas del prácticum frenar el impulso de iniciativas innovadoras como el CDP? A principios del siglo XX, el plan profesional de Magisterio ya contemplaba un diseño similar al CDP ¿lograremos vencer la inercia planificadora de las últimas décadas?